

어휘 교육의 과제

마광호*

I. 인간의 언어 활동과 어휘

인간의 행위는 기본 재료와 사용 과정으로 나누어진다. 즉, 인간의 행위는 기본 재료들의 사용 과정에 다름아니다. 그림을 그릴 때에 물감이나 색, 도화지, 붓 등은 기본 재료에 해당하며, 물감을 물에 풀거나 붓질을 하거나 칠하는 행위는 사용 과정에 해당한다. 색을 칠하여 결과물로서의 그림을 그려내는 것이 인간의 미술 행위이다. 또 인간이 무엇을 먹고 마실 때에 ‘무엇’은 기본 단위이며, ‘먹거나 마시는 것’은 사용 과정이다.

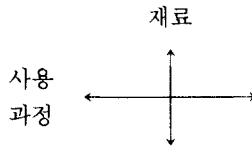
그런데, 인간의 행위가 질적으로 신장되기 위해서는 재료와 사용과정의 조화가 필요하다. 아무리 좋은 재료를 가지고 있다 하더라도 사용 방법을 모르면, 그 재료는 제 가치를 발휘하지 못하며, 아무리 사용 과정, 방법, 솜씨가 좋다 할지라도 재료가 좋지 못하다면, 좋은 제품을 만들어내는 것은 그리 쉬운 일이 아니다.

인간 행위를 이렇게 사용 과정과 기본 재료의 두 축으로 잡을 때

* 서울여대 강사

에, 인간 행위의 질은 재료의 질과 과정의 질의 조화 정도에 따라서 결정된다. 다음의 도식을 보자.

<그림1> 인간 행위 도식



위와 같이 인간 행위를 나타낼 때에 인간 행위는 다음의 여러 형태로 실현될 것이며, 그에 대한 우리의 평가 또한 두 축에 따라서 달라질 것이다.

그림 1-a)

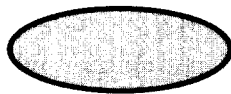


그림 1-b)



그림 1-c)

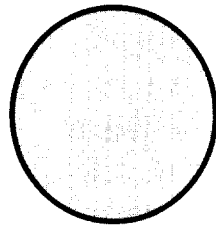


그림 1-a)처럼 수평으로 긴 타원형의 형태는 사용 과정이 우수한 경우이며, 그림 1-b)처럼 수직으로 긴 타원형의 형태는 좋은 재료를 사용한 경우이다. 그리고 그림 1-c)처럼 원에 가까운 형태는 사용 과정과 재료들이 조화를 이룬 것이다.

인간의 언어 사용도 인간 행위의 하나로서, 기본 재료와 사용 과정

의 관점에서 파악될 수 있다. 음소, 형태소, 단어 등은 의미 구조화의 기본 단위로서의 재료들이며, 음운 규칙, 통사 등은 의미 구조화에 작용하는 기제들이다. 그 결과 구조화된 의미들은 문장, 단락, 텍스트, 담화 등의 의미 구성체로 나타난다. 이를 바꾸어 말하면, 의미 구성체는 단위들의 결합 과정에 따라 달리 나타난다. ‘ㄱ, ㄴ, ㄹ’의 결합 순서에 따라 ‘곰, 목’의 두 단어로 갈라지며, ‘고양이, 쥐, 먹는다, 가, 를’의 결합 순서에 따라 ‘고양이가 쥐를 먹는다’의 문장과 ‘쥐가 고양이를 먹는다.’의 문장이 만들어지며, 경우에 따라서는 ‘먹는다. 쥐를 고양이가.’의 문장이 만들어지기도 한다.

그런데, 어법이나 문법, 또는 통사 능력이라고 불리는 사용 과정은 그 자체로서 실현되지 못하며, 반드시 재료들에 수반되어 나타난다. 예를 들어, 위의 ‘고양이가 쥐를 먹는다.’, ‘쥐가 고양이를 먹는다.’는 문장은 ‘주부(主部)+서술부(敍述部)’의 관계로 이루어져 있으며, 다시 서술부는 목적어와 서술어의 결합으로 이루어져 있다. 이 결합을 만들기 위해서, 인간들은 머리 속에서 언어 표현의 과정을 거쳤을 것이나, 실제 드러나는 것은 기본 재료들로서의 ‘형태소, 어휘소’ 등등의 언어 구성체들이다. 문법을 Chomsky류의 변형 과정으로 생각한다면 할 때에도, 의미 덩어리들이 구체적인 언어 단위들로 바뀌는 과정은 드러나지 않는다.

언어 사용의 구현체가 재료라는 사실로부터 우리는 두 개의 중요한 점을 추출할 수 있다.

첫째, 어법이나 문법, 등이 없어도 언어 표현과 이해는 가능하지만, 의사 소통의 기본 단위로서의 어휘가 없다면 의사 소통은 불가능하다. 즉, 제아무리 문법적 능력이 뛰어나다 할지라도 언어 구성의 재료인 형태소, 낱말 등을 알지 못한다면 의사 전달 및 수용 행위는 이루어질 수 없다.¹⁾

1) 이러한 주장이 어법이나 문법의 효용성을 부정하는 것은 아니다. 어법이나 문법을 모르고서는 쉬운 내용의 의사 소통조차 어려울 때가 있으며, 복잡한 내용의 표현이나 이해는 더욱 불가능하다. 김용석(1991: 95)

둘째, 언어로 표현된 모든 발화의 질은 거기에 주로 동원된 어휘의 질이 어떠하며, 그것들이 얼마나 정확하게 구사되어 있느냐에 따라서 결정된다.²⁾ 다음의 문장들을 보도록 하자.

- 1) a. 오등(五等)은 자(慈)에 아(我) 조선(朝鮮)의 독립국(獨立國)임과 조선인(朝鮮人)의 자주민(自主民)임을 선언(宣言)하노라.
b. 우리들은 여기에 우리 조선이 혼자 서는 나라라는 것과 우리 조선 사람들이 혼자 서는 사람들임을 널리 밝히노라.
- 2) a. 학교 폭력 문제를 해결하기 위해서, 우리는 근본적인 방법을 세워야 한다.
b. 학교 폭력 문제를 해결하기 위해서, 우리는 근본적인 대책을 세워야 한다.

1) a.를 이해하는 것이 훨씬 더 높은 수준의 이해력을 요구하는 것임을 두말할 필요도 없으며, 아울러 1) a.와 같은 글을 써낼 수 있는 힘에는 포괄적인 개념을 담고 있는 어휘를 다루는 힘도 포함되어 있음을 가정할 수 있다. 그뿐만 아니라, 1) b.와 같은 어휘 수준으로 작성된 텍스트는 내용이 일그러져 있어서 전달하고자 하는 내용이 명확하게 파악되지 않는다. 역으로 ‘문제’라는 문맥에서 ‘대책’을 쓴 2) b.는 자연스럽게 읽히지는데 반해, ‘방법’을 쓴 2) a.는 자연스러움이 떨어

2) 김광해(1988: 51)

발화의 질에 대한 김광해(1988)의 관점은 발화 자체를 대상으로 한 것이며, 발화를 통해 나타내고자 하는 대상과 관련된 것이 아니라는 점은 무척 유의해야 한다.

모든 언어적 발화는 대상과 관계를 맺고 있으면서, 동시에 언어적 발화 자체가 그 나름대로의 독자적인 구조를 지니고 있기도 하다. 따라서 발화가 대상을 얼마나 잘 드러내고 있느냐의 면에서와 발화가 얼마나 탄탄한 구조로 이루어져 있느냐의 면에서 언어적 발화의 질을 따질 수 있다. 진심이 담긴 한 마디의 말이나 글이 좋은 발화가 될 수 있는 것은 전자의 관점에서 발화의 질을 따진 것이며, 적절한 어휘와 자연스러운 어법으로 이루어진 글이나 말을 좋은 발화라 하는 것은 후자의 관점에서 발화의 질을 따진 것이다.

어지고 그 결과 문장의 유려성이 확보되지 못한다.

곧 적절한 어휘를 구사하고 이해하는 것은 발화의 질을 결정할 뿐만 아니라, 의사 소통의 정확성을 확보하기 위한 기본 조건에 해당한다.

II. 국어교육과 어휘

언어 사용의 행위적 속성을 중시한 이성영(1991)은 언어, 특히 기호 체계를 재료라고 생각하여, 언어 사용을 체계로서의 언어를 재료로 삼아 의미 내용이라는 생산품을 ‘만드는’ 과정으로 보았다. 또한 마광호(1992)는 국어교육의 내용을 설정하는 자리에서 ‘국어 단위’가 설정되어야 함을 주장했다.

그러나 위의 주장들은 구체적인 성과를 거두기에는 이론적인 바탕이 미흡했으며, 실제로도 국어교육의 학문적, 내용적 체계화는 사용 과정을 축으로 이루어져 왔다. 국어과 교육의 성격을 규정하는 교육과정의 내용 영역이 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학’의 여섯 영역으로 이루어져 있으며, 그 속에서 어휘는 읽기에 종속되어 있다. 6차 교육과정에서야 비로소 어휘가 각 영역과 관련을 맺고 있지만, 어휘의 의의를 포괄적으로 인식하고 있다고는 할 수 없다.³⁾

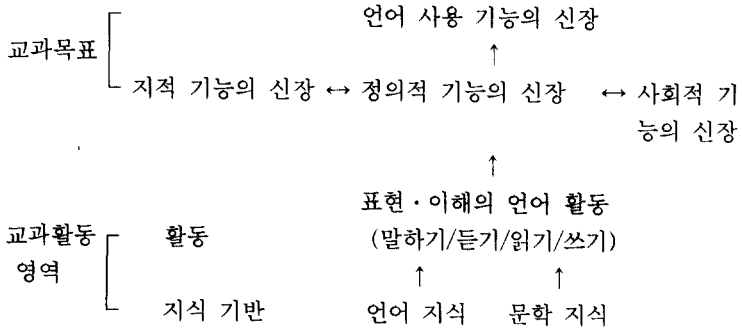
이런 상황은 학문적 논의의 장애도 그대로 이어져 있는데, 노명완 외(1988), 박영목(1997) 등이 그 대표적인 예이다.

4) 조명원, 나익주 옮김, 『인지언어학이란 무엇인가』, p.42 재인용.

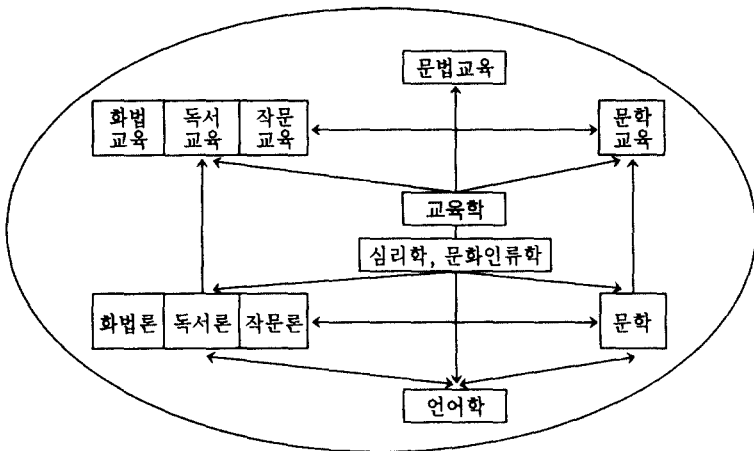
5) I.S.P. Nation, *Teaching and Learning Vocabulary*, p.110 재인용.

“Vocabulary cannot be construed only in terms of an accumulation of items, but also must be seen as including the dynamics of use. Pedagogically, this means that simply predicting items which may be needed by students, then teaching these items, is inadequate. We must assume that in many instances the items supposedly learned will be

<그림 1> 국어과의 교과 목표와 영역 체계(노명완(1988: 33))



<그림 2> 국어교육학의 내용 체계(박영목 외(1996: 42))



앞에서 설명한 것처럼 인간의 행위는 재료들을 사용하는 과정이다. 따라서 인간이 더 좋은 행위를 하기 위해서는 사용 과정을 개선하거나 좋은 재료를 선택하여야 한다. 인간의 언어 사용 행위도 이와 마찬가지로이다. 국어교육에서 언어 사용 행위의 질적 신장을 도모하기

위해서는 언어 사용 과정을 잘 가르치거나, 언어 재료의 질을 높여 주어야 한다. 그럼에도 불구하고 위 그림들에서 볼 수 있는 것처럼, 언어 재료로서의 어휘는 국어교육에서 독자적인 위상을 차지하지 못했다. 그 이유는 멀리 언어학의 연구 동향과 연관되어 있다. 그동안 언어학에서는 구조주의 언어학 및 변형 생성 문법에서 이론적 단순화를 지향하여 지나치게 통사 위주의 연구를 추구하고, 이론적 체계화가 어려운 어휘, 의미 등을 상대적으로 경시했다. 언어학을 기반학문으로 출발했던 국어교육이 언어학의 연구 동향을 받아들이면서 언어 사용에서의 어휘의 위상이 제대로 평가되지 않은 것이다. 또한 국어교육의 대상인 언어 사용에서 어휘부의 역할은 직접적으로, 명시적으로 드러나지 않지만, 사용 과정의 역할은 분명히 드러난다. 즉, 동일한 낱말들을 가지고 있을 때에 그 낱말들을 쓰는 방식에 따라 텍스트들이 달리 생산된다. 따라서 언어 사용 능력의 신장을 위해서 사용 과정에 치중하게 된 것이며, 언어 사용 과정에서 어휘부를 모아 화자들이 지닌 대상으로서 파악하고, 확장되어야 할 영역으로 간주하지를 않았다. 이런 이유들로 인하여 국어교육 내에서 어휘교육의 위상이 제대로 파악되지 않은 것이다.

국어교육의 이와 같은 불합리를 극복하기 위해서는, 국어 사용 능력의 신장을 목표로 하는 국어교육에서 어휘가 어떻게 기여할 수 있는가, 또 구체적인 어휘의 선정은 어떤 기준에서 이루어져야 하는가, 지도 방법은 어떠한가 할 것인가, 어휘의 평가는 무엇을 목표로 하며 어떻게 이루어져야 하는가 등등에 대한 전반적인 검토가 요구되며, 그 결과를 반영하는 합리적인 제도화가 수반되어야 한다.

Ⅲ. 어휘 교육의 의의

어휘교육의 의의를 따지는 것은 어휘 교육에 대한 전반적인 검토 및 구체적인 연구 성과의 축적을 위한 밑바탕을 다지는 것이다. 그런

데 교육의 의의는 교육을 함으로써 목표하는 바를 달성할 수 있다는 데에서 찾을 수 있다. 즉, 교육의 의의를 따지기 위해서는 상위 대상을 설정해야 한다. 이 과정에서 설정된 의의는 교육 내용의 구조화의 기본 철학이 될 것이다. 본고에서는 어휘 교육의 상위 대상을 당위적으로 국어교육으로 상정하고 논의를 전개하기로 한다.

김광해(1998)는 어휘력의 의의를 다음과 같이 제시하였다.

- (1) 어휘의 학습은 일생 계속된다.
- (2) 어휘는 문화 자산이다.
- (3) 어휘는 지식이다.
- (4) 어휘력은 사고 능력이다.
- (5) 어휘가 표현의 수준을 결정한다.
- (6) 어휘는 신개념의 공급원이다.
- (7) 어휘는 문화 유산이다.

이와 같은 어휘력의 의의들을 교육적인 측면에서 검토하는 과정에 있어 어휘교육과 국어교육의 연관성이 자연스럽게 밝혀질 것이다.

(1)은 어휘를 끊임없이 가르치고 계속해서 배워야 할 이유이다. 언어 학습은 음운, 문법, 어휘의 세 측면에서 이루어지는데, 모어 획득의 경우 음운이나 문법은 어린 시절에 완성되지만, 어휘부는 그렇지 못하다. 어휘의 질 및 양은 생활의 장, 개념 수준, 어휘 접촉 빈도 등에 따라 평생동안 계속해서 변화한다. 어휘가 이렇게 평생 발달하는 것이라면, 기초 어휘, 기본 어휘, 일차 어휘, 이차 어휘, 학습용 어휘 등의 다양한 어휘를 선별해서 어휘 확장의 기반은 닦아줘야 할 것이다. 그러나 이것이 국어교육 내에서 모든 어휘를 다 가르쳐야 함을 주장하는 것은 아니다.

(2) 및 (7)은 교육의 기초적 성격에 부합하는 것이다. 무릇 모든 교육은 사회 인력의 육성을 통한 공급을 목표로 하되, 시민으로서의 자질을 갖춰 주고자 한다. 따라서 당 사회의 고유성을 전수하는 것은 교육의 기초적 성격이다. 어휘가 우리의 고유 문화 자산이라면, 당연

히 교육 내용으로서 상정이 되어야 한다.

또한 (4) 및 (5)는 인지 과정으로서의 어휘를 강조하는 것인데, 우리는 여기에서 국어교육과의 기본적인 관련성을 설정할 수 있다. 어휘력이 풍부하다는 것은 단어를 산술적으로 많이 알고 있다는 것만을 뜻하는 것이 아니라, 사물 또는 개념에 대한 인지 능력이나 논리적 인식 능력이 발달해 있다는 것을 뜻하며, 그 결과 같은 대상이라 하더라도 더욱 정밀하고 다채롭게 표현할 수 있으며, 수준 높은 어휘를 통해 포괄적이면서도 정밀한 개념을 이해할 수 있다는 것을 뜻한다. 따라서, 어휘의 신장을 통해 국어교육의 목표인 국어사용능력의 신장, 다시 말해 고등정신기능의 신장을 도모할 수 있음을 논리적으로 예측할 수 있다.

마지막으로 (3) 및 (6)은 지식으로서의 어휘를 강조하는 것으로서, 국어교육에서 어휘교육의 독자적인 의의를 부여한다. 언어사용에서의 어휘의 역할을 알기 위해 다음의 예문을 보도록 하자.

존은 사장과의 중요한 만남 때문에 직장에 출근하기를 서둘렀다. 그가 집을 막 떠나려던 참에 아들의 롤러스케이트에 미끄러져 계단으로 굴러 떨어졌다. 그리고……

생략된 부분이 어떤 내용일까를 짐작하는 것은 그리 어렵지 않다. ‘아들을 사랑스러운 표정으로 쳐다봤다.’는 내용은 일반적으로 나타나기 어렵다고 판단이 되며, ‘다리를 접질려서 아픈 표정으로 출근을 포기해야만 했다.’는 문장이 나올 것이라고 예측된다. 이런 예측을 할 수 있는 까닭은, 계단에서 굴러떨어지는 것에 대한 스키마(schema)를 지식의 틀로서 가지고 있기 때문이다. 다시 말해 글을 이해할 때에 스키마를 지니고 있다면 글의 독해는 훨씬 쉬워질 것이다. (3) 및 (6)은 독해 과정에서 지식의 틀로서 어휘가 작용하여 독해를 자극하고, 활성화할 수 있음을 가정할 수 있다. 이러한 가정은 언어적 구조물의 구성 방식에 대한 지극히 상식적인 다음의 주장에서 그 가능성을 확

인할 수 있다.

우리는 어떤 낱말의 의미를 그 언어의 다른 모든 낱말과의 친밀성(즉, 유사성(affinities)) 및 비친밀성(즉, 비유사성(isaffinities))의 패턴이라고 기술할 수 있는데, 그 유형을 가지고 그 낱말은 문법적 맥락들 속에서 의미 관계들을 대조시킬 수 있다. 친밀성들은 두 종류—통합적(syntagmatic) 친밀성과 계열적(paradigmatic) 친밀성이다. 통합적 친밀성은 발화 속의 정상적인 연합 능력에 의해 결정된다. 예를 들어, ‘개’와 ‘짓었다’ 사이에는 통합적 친밀성이 있는데, 그 이유는 ‘개가 짓었다.’가 정상적이기 때문이다. …… 통합적 비친밀성은 ‘?사자가 짹짹 울고 있다.’에서처럼, 문법적 제약들을 위반하지 않는 통합시의 비정상에 의해 드러난다. 계열적으로는, 문법적으로 동일한 두 낱말들의 의미적 친밀성이 크면 클수록, 그 낱말들이 결합시에 정상적으로 되는 유형들은 더욱더 합치하게 된다. 그래서 예를 들어, ‘개’와 ‘고양이’가 ‘개’와 ‘가로등 기둥’보다 훨씬 더 많은 정상적인 맥락과 비정상적인 맥락을 공유한다.(Cruse, 1986: 16)⁴⁾

즉, 단어를 알고 있는 것은 그 단어의 개념적 수준에서의 사전적 의미를 넘어서서, 그 단어에 관련된 지식의 틀을 알고 있다는 것을 의미한다. 이 지식의 틀은 의미의 연상망으로 재구조화될 수 있는데, 이것은 언어 사용 과정에서 ‘연상 효과’를 불러일으킬 것으로 생각된다. 또한 단어의 연결 방식에 대한 앎을 통해서 효율적인 텍스트를 생산해 낼 수 있을 것이다. 이를 ‘연어 효과’라 하자. 결국 단어를 가르침으로써, ‘연상 효과’와 ‘연어 효과’에 의한 이해 및 표현 능력의 신장을 거둘 수 있을 것이다.

어휘의 이런 성격을 수용할 때에, 우리는 어휘 교육은 개별 어휘들의 누적적 지도를 넘어서서, 어휘들의 역동적인 사용을 목표로 해야 한다는 Baxter(1980: 329)의 주장⁵⁾을 받아들일 수 있을 것이다.

4) 조명원, 나익주 옮김, 『인지언어학이란 무엇인가』, p.42 재인용.

5) I.S.P. Nation, *Teaching and Learning Vocabulary*, p.110 재인용.

“Vocabulary cannot be construed only in terms of an accumulation of items, but also must be seen as including the dynamics of use.

국어교육의 목표는 언어 사용 능력의 신장이며, 언어 사용 능력을 신장시키기 위한 교육적 조치들이 국어교육의 내용이어야 한다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 사용 과정으로서의 전략적 접근도 언어 사용 능력을 신장시키기 위한 교육적 조치로 여겨지기 때문에 국어교육의 내용이 될 수 있는 것이다. 이와 마찬가지로 어휘력이 언어 사용 능력의 신장에 기여할 수 있다면, 국어교육의 독자적인 위상을 차지할 수 있을 것이다.

IV. 어휘 교육의 내용

어휘 교육은 그 대상이 무엇인가부터 분명하지 않다. 어휘 교육의 대상을 어휘로 보느냐 아니면 단어로 보느냐에 따라 어휘 교육의 내용 양상은 분명히 달라진다.

김광해(1993)가 지적한 바처럼, 어휘는 단어들의 집합으로서, 수를 따지는 양적인 개념이다. '어휘 교육'을 표면적으로 이해한다면, 이는 분명 알고 있는 단어의 수를 늘리는 것이다. 이러한 개념 정의는 어휘 교육을 형식적으로 접근하게 할 위험성이 있으며, 언어 사용 과정에 작용하는 어휘 혹은 단어의 영향력을 과소평가하게 될 위험성이 있다. 즉, 어휘에 대한 형식적 접근은 언어 사용의 과정을 잡아내지 못하며, 궁극적인 능력의 향상이라는 목표를 달성하지 못할 가능성이 높다. 따라서 의미의 기본 단위를 가르치는 교육은 언어 형식 중 단어를 기본 단위로서 설정해야 할 것이다.⁶⁾

Pedagogically, this means that simply predicting items which may be needed by students, then teaching these items, is inadequate. We must assume that in many instances the items supposedly learned will be unavailable for use; yet students must nevertheless be able to express their meaning in an appropriate manner."

- 6) 이런 상황을 감안한다면, '어휘교육'이라는 용어보다 '단어교육'이라는 용어가 적절한 명명법이라고 할 수 있다. 그러나 단어를 가르치는 것을 통

교육의 기본 단위를 단어로 설정하고, 접근한다면, 상황은 많이 달라진다. 우선 단어에 대한 질적인 접근이 가능하다. 단어에는 형식과 의미가 결합되어 있으며, 다시 그 의미는 기본적 의미와 화용적 의미로 달리 실현된다. 이와 같은 관점을 지닌다면, 어휘교육에서 중점을 두어야 하는 부분이 어디인지를 알 수 있다. 즉, 단어의 형식 자체를 알게 하는 것도 중요하지만, 궁극적으로 단어의 질적인 사용을 지향해야 한다.

이러한 입장은 손영애(1992), 김광해(1993), 이영숙(1996) 등에 잘 나타나 있다. 대표적으로 이영숙(1996)의 모델을 제시한다.

어휘력의 구조

a. 양적 어휘력-어휘의 양

b. 질적 어휘력

① 어휘의 형태: 발음과 철자 / 단어의 구조

② 어휘의 의미: 여러 가지 종류의 의미 / 다른 단어들과의 의미 관계

③ 어휘의 화용: 단어의 기능과 상황에 따른 사용의 제약

적절하고 효과적인 단어의 사용

상황에 적절한 단어의 의미 파악

빠르고 효과적인 단어 처리

해서 궁극적으로 부려 쓸 수 있는 단어의 수를 늘리고자 하는 목적을 지니고 있다고 생각할 때 '어휘교육'이라는 명명법의 의의를 찾을 수 있다. 한편, 언어의 기본 단위를 지칭하는 용어로서 '단어'도 적확하다고는 할 수 없다. '단어'의 개념에 대해서도 명확하게 규정되어 있지 않다. 또 의미의 범위를 어느 정도까지로 잡아야 하느냐에 대해서도 논자에 따라 이견이 많다. 속담, 속어, 관용어 등이 언어의 기본 재료로서 단위의 역할을 충분히 생각하고 있는 논자가 있는가 하면, 그렇지 못하다고 생각하는 논자들도 있다. 이들 논쟁에 대한 해결은 이후의 논의에서 기대하기로 하고, 여기에서는 '어휘'와 '단어'가 관습적으로 쓰인다는 점을 중시하고, 양적, 집단적인 접근의 대표어로 '어휘'를, 질적, 개별적인 접근의 대표어로 '단어'를 쓰기로 한다.

둘째로 단어의 특성에 따른 접근이 가능하다. 단어의 존재 양상은 각 단어에 따라 각기 다르다. 유의어 군에서 기본적인 의미가 중시되는 단어가 있는가 하면, 사용역(register)에 따른 제약이 중시되는 단어가 있다. 반의어 군도 마찬가지이다. 유의어나 반의어가 아니라 할지라도, 단어 자체가 특수한 제약을 지니고 있기도 하다. 단어를 가르치는 행위가 단어의 이해와 표현의 차원에서 사용을 전제로 한다면, 사용상의 제약을 벗어나기 위해서 단어의 특성이 교육의 주요 내용이 되어야 한다. 즉, 단어의 정보를 체계적으로 정리하고, 그 정보들 중에서 사용상의 제약을 가하는 특성을 교육의 내용으로 선정하여야 한다. 다음은 국립국어연구원(1993)에서 밝힌 단어 정보의 유형이다.

- 가. 음운/음성 정보-소리의 특성에 대한 정보
- 나. 형태 정보-품사, 합성어, 파생어 및 굴절 등에 대한 정보
- 다. 통사 정보-구성의 원리, 호응, 의미역 및 문장의 종류에 대한 정보
- 라. 의미 정보-의미 범주, 同意 관계, 反意 관계, 包意 관계 등에 관한 정보
- 마. 출처 정보-고유어인가 한자어인가 외래어인가 등에 대한 정보
- 바. 영역 정보-전문어인가 아닌가 등에 대한 정보
- 사. 지역 정보-어느 지역의 단어인가 등에 대한 정보
- 아. 사회 정보-어떤 사회에서 쓰이는가 등에 대한 정보
- 자. 계층 정보-어느 계층에서 쓰이는가 등에 대한 정보
- 차. 인물 정보-성별, 연령별 또는 개인이나 개인간의 관계 등에 대한 정보
- 카. 매체 정보-전달 매체에 따른 차이 등에 대한 정보
- 카. 역사 정보-어떤 단어가 쓰인 역사 시대에 대한 정보

이런 기본적인 입장에서 가르쳐야 할 단어들에 대한 구체적인 선정은 이충우(1994)와 이영숙(1996), 송창선(1998) 등을 들 수 있는데, 이 중 이영숙(1996)은 읽기교육을 위한 어휘지도의 대상을 선정했다는 점에서 일단 제외하기로 하고, 여기에서는 이충우(1994)와 송창선(1998)을 대상으로 논의를 전개하기로 한다.

이충우(1994)에 제시된 어휘 선정 기준은 다음과 같다.(이충우, 1994 : 38~46)

- (1) 사용 빈도가 높아야 한다.
- (2) 사용 범위가 넓은 어휘여야 한다.
- (3) 교육에 기초적인 어휘여야 한다.
- (4) 조어력이 높은 어휘여야 한다.
- (5) 학습자의 발달 단계에 맞는 어휘여야 한다.
- (6) 적용성이 큰 어휘여야 한다.
- (7) 시대가 요구하는 어휘여야 한다.
- (8) 고유 명사, 계급명, 의성어·의태어, 은어·비속어·유행어·방언, 고어 등은 한정된 범위에서 선정해야 한다.

송창선(1998)은 위 기준을 비판적으로 검토하여, 다음과 같은 세 기준을 제시했다.

- (1) 평가 대상자의 발달 단계에 맞아야 한다.
- (2) 사용 빈도가 높아야 한다.
- (3) 사용 범위가 넓어야 한다.

그런데, 위의 기준들을 구체적으로 적용할 때에 우리는 약간의 혼란을 겪는다. ‘오솔길’이라는 낱말이 있다고 하자. 이충우(1994)에 따르면, (1)이나 (2)의 기준에서 교육용 어휘로 선정되어야 하지만, (4)의 기준에서 교육용 어휘에서 제외되어야 한다. 반면, 송창선(1998)에 따르면, ‘오솔길’은 교육용 어휘로서 선정될 만하다. 그런 점에서 송창선(1998)의 기준이 더 적절한 것 같지만, 교육적 차원에서의 배려가 부족하다. 교육은 효율성을 지향하는 행위로서, 다양한 현상들 속에 존재하는 원칙을 가르침으로써 현상들을 확장 적용해 나가는 과정이다. 송창선(1998)의 기준은 체계상 상당히 간결하지만, 실제로는 교육상에서의 효율성을 무시할 수 있다. 어휘들은 개별적으로 존재하지만,

어휘들 간의 관계는 매우 실재적이다. ‘참새’, ‘참나무’, ‘참기름’, ‘참깨’, ‘참고래’, 등의 어휘에는 ‘참-’이라는 접두사가 붙어서 어휘가 파생되어 있는데, 이 접두사는 어기(語基)에 붙어서 그 대상이 ‘진짜이면서도 질이 썩 좋은 것’이라는 것을 암시하고 있다. 따라서 어휘 간의 관계성이 파악되지 않은 송창선(1998)의 기준을 따라 어휘를 선정하는 것은 어휘를 낱개로 가르쳐야 함을 전제하는데, 실제로는 어휘의 주변에 깔린 원리를 무시한, 비효율적인 교육이 될 위험성도 있다.

이런 논쟁상의 혼란을 막기 위해서는 어휘교육에서 목표로 하는 바가 무엇인가를 명확히 인식해야 할 필요가 있다. 어휘 교육의 목표는 언어 사용 능력의 신장을 목적으로 한 어휘 사용 능력의 신장이다. 달리 말해, 어휘 교육은 의미 전달 행위의 기본적 요소를 가르치는 행위이다. 따라서 어휘 교육의 중심은 언어 사용에서 단위로 작용하는 것이어야 하며, 의미 정보에 초점을 맞춘 것이어야 한다. 이러한 단위는 “어휘소(lexeme)”이다.⁷⁾

어휘소는 일반적으로 어휘 항목을 가리킨다. ‘정인이가 아주 예쁘게 웃는다.’라는 문장을 단어라는 입장에서 접근할 때에, 이 문장에는 ‘정인, -이가, 아주, 예쁘게, 웃는다’의 5개의 단어가 있다. 이 중 ‘예쁘게’와 ‘웃는다’는 ‘예쁘다’와 ‘웃다’의 활용형으로서, 단어적 성격을 지닌다. 만약 어휘 교육에서 단어를 그 대상으로 한다면, ‘예쁘게’와 ‘웃는다’를 ‘예쁘다’와 ‘웃다’와 함께 모두 가르쳐야 한다. 그러나 이것은 지극히 비효율적인 것으로서, 어휘 교육의 대상이 아닌 문법적인 차원

7) 이용주(1990: 2~7).

“形態素는 직접 의미를 표현하는 단위로 인정하지 않고 語(word)라고 하는 것은 의미를 가지는 최소의 단위로 적합하지 않다는 생각을 바탕으로 ‘語’라는 단위를 배제하고 語彙素를 인정한 것이다. 音素 形態素는 직접 의미가 부하되지 않은 단위이며 의미가 부하된 최소의 단위 즉 최소의 유의미적인 단위로서 lexeme을 인정한 것이다. 어휘소라는 단위는 語에 대치된 것이지만, 語와 일치하는 개념이 아니다. 전통적으로 simple word라고 일컬어 온 것, complex word, compound word 그리고 idiom과 接辭까지도 語彙素에 포괄된다.”

의 문제이다. 어휘소를 어휘 교육의 기본대상으로 설정할 때에, 우리는 이와 같은 혼란에서 벗어날 수 있다. 아울러, 의미 단위의 관습적 인식을 무시한 형태소 중심의 어휘 교육에서도 벗어날 수 있다. 즉, 단일한 낱말을 구성하고 있는 어휘 형성 과정이 현재의 언어 체계 내에서 더 이상 생산적이지 않아서, 언중들에게 하나의 언어 단위로 인식됨에도 불구하고, 언어학자나 언어교육자들이 인위적으로 언어 단위를 나누는 것을 막아 준다.⁸⁾ 또한 어휘소를 교육의 기본 단위로 설정할 때에 단어 중심의 접근에서 '속담, 속어, 관용어구' 등의 확장적인 접근도 할 수 있어서, 언어 사용의 재료를 더욱 다양하고 풍부하게 다룰 수 있을 것이다.

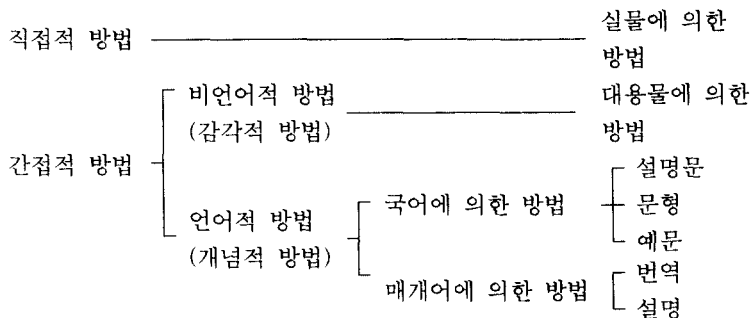
V. 어휘교육의 방법론

어휘 교육의 방법은 어휘 자체가 매우 다양한 양상으로 이루어져 있다는 점에서 쉽게 그 방향을 결정하기 어렵다. 또 어휘의 존재 양식도 다양할 뿐더러, 개개인이 이를 획득하는 방식에서도 많은 차이가 있기 때문에 어휘 지도의 일원화된 방법을 구상하는 것은 매우 지난한 일이다.

박봉배(1990: 356~7)는 1) 경험법, 2) 문장법, 3) 단어법의 세 유형을 개략적으로 소개하면서 세부 방법으로 총 13가지의 방법을 소개하고 있으며, 김광혜(1993: 319)는 다음의 방법을 소개하고 있다.

8) Lyons(1977)는 '화석화(fossilization), 규정화(institutionalization)'를 통해, 어휘소의 형성 과정을 설명하였다.(김철남, 1997: 29)

※ 어휘 교육의 방법



그러나 실제 이러한 방법들을 동원하여 어휘를 가르치는 일이 난관에 부딪칠 수밖에 없는 것은 국어교육 내에서 어휘를 가르치는 것이 실천적으로 많은 문제를 불러 일으키기 때문이다. 교사가 직접적으로 어휘를 가르치는 양은 지극히 제한되어 있다. 그래서 실제 수업 시간에 가르쳐야 할 어휘를 선정하는 것 자체가 버거울 수밖에 없다. 또한 단어의 의미를 안다고 해서 바로 어휘를 적극적으로 사용하는 것으로 이어지는 것은 아니기 때문에, 언어 사용 능력을 염두에 둔 어휘 지도가 이루어져야 하는데, 실제적인 방법은 개발되어 있지 않다.

이를 해결하기 위해서는 어휘에 대한 긍정적인 인식 아래에서, 기초 어휘가 조사되고, 어휘들이 평정된 다음, 그것을 바탕으로 교과 과정이 개발되고, 어휘 교육용 교재가 개발되어야 한다.(김광해, 1993: 319~324) 이와 같은 과정이 어느 정도 성과를 이룬 뒤에 비로소 적절한 어휘 지도의 방법이 구안될 것이다.

그런데, 우리에게는 위와 같은 연구 성과들이 충분히 갖추어져 있지 않으며, 어휘 지도의 교육적 함의도 확실하게 규정되어 있지 않으며, 어휘 지도법은 원론적인 논의의 수준을 벗어나지 못하고 있다. 그러나 교육은 당위적인 차원에서 합리성을 갖추는 것도 중요하지만, 실재적인 차원에서 최선의 상태를 지향하는 행위이어야 한다. 어휘 지도의 대상이 불분명하다는 점이 어휘 지도법 논의를 뒤로 미루어야

할 이유가 될 수 없다. 오히려 어휘 지도법을 논하는 과정에서 어휘 지도의 대상이 분명해질 수도 있을 것이다.⁹⁾

어휘 지도법 논의를 위해서는 어휘에 대한 양적인 접근과 질적인 접근을 검토함으로써 어휘 지도의 접근 방향을 설정하여야 한다. 보통 어휘 지도는 학습자의 어휘 보유량을 늘려주는 것을 목적으로 하지만, 학습자들의 어휘 발달은 대부분 정규 수업 시간의 학습 이외의 상황에서 이루어지기¹⁰⁾ 때문에, 정규 수업 시간으로는 학습자들의 어휘 발달량을 쫓아갈 수 없다. 따라서 어휘 지도에 대한 양적인 접근 자체는 질적인 접근으로 바뀌어야 한다.

그러나 개별 단어들의 개념적인 의미에서 화용적인 의미까지 가르치는 차원의 질적인 행위는 양적인 접근보다도 훨씬 심각한 양적 빈곤을 안겨준다. 한편, 어휘에 관련된 지식을 가르치는 질적인 접근은 어휘 자체가 특정의 지식과 개념에 대한 언어적 표지라는 점에서 국어교육의 독자성 및 고유성에 대한 논란을 불러 일으킬 수 있다. 즉, 어휘에 관련된 배경 지식은 '사회, 역사, 철학, 지리, 물리, 화학' 등의 지식 교과목의 문제이므로, 국어교육에서 가르칠 고유영역이라고 할 수 없다. 그러나 이런 논의가 국어교육에서 담당해야 할 어휘를 일상적인 언어 생활에 관련된 어휘로 한정짓지는 못한다.

이런 차원에서 이성영(1995: 20~21)은 어휘교육의 본질적인 내용으로 어휘 사용 능력을 제안했다. 이성영(1995)은 어휘 사용 능력은 담화 상황에서 어휘를 선택하는 능력이라고 하였다. 여기에서는 이를 이해 과정 및 표현 과정의 두 부분으로 세분하여, 어휘 사용 능력을 구체화하고, 그에 따른 지도 방안을 탐색한다.¹¹⁾

9) 참고 문헌에 나와 있듯이, 최근 각 대학에서 학위 논문으로 어휘 지도법들이 다루어지고 있는 현상은 이런 면에서 상당히 고무적이다.

10) 그러나 부정확한 의미의 획득 및 부적절한 사용의 가능성이 있다는 점 때문에 교정적인 차원에서 이루어지는 어휘 교육도 또한 필요하다.

11) 어휘 사용 과정에 기본적으로 작용하는 형태 인식 및 형태 인출은 일단 논외로 한다. 어휘 지도법 자체가 모르는 단어를 가르치는 것인데, 형태 인식 및 인출은 그 형태를 알고 있음을 전제한 것이기 때문이다.

이해 과정에서 단어의 의미를 파악하는 능력은 사전적 정보를 이용하는 능력, 형태적 정보를 이용하는 능력, 문맥적 정보를 이용하는 능력으로 나뉜다. 한편, 표현 과정에서 단어를 선택하는 능력은 관습적 용법을 구사하는 능력 및 개성적 용법을 구사하는 능력으로 나뉜다.

이를 도식화한다면 다음과 같다.

어휘 사용 능력

의미 파악 능력

- 사전적 정보의 활용 능력
- 형태적 정보의 활용 능력
- 문맥적 정보의 활용 능력

어휘 구사 능력

- 관습적 용법의 구사 능력
- 개성적 용법의 구사 능력

사전적 정보를 활용하는 능력은 단어의 공통적이고 보편적인 의미인 사전적 의미를 이용하는 것으로서, 구체적인 지도 방법은 어휘의 개념을 설명하거나, 사전 사용법을 가르치는 것이다. 이러한 접근은 어휘의 화용적 특성과 연계되지 않는다면, 실질적인 어휘 사용의 양상을 담아내지 못할 수도 있다. 또한 사전적 정보는 어휘에 직접적으로 드러나 있지 않기 때문에, 언어 이해 과정에서 모르는 단어의 의미를 추론하는 단서로서 작용하지 않는다.

한편, 형태적 정보를 활용하는 능력은 접두사나 접미사 등의 형태적 자질들을 이용하여 단어 의미를 파악하는 것이다. 이를 확장적으로 적용한다면, 국어 어휘의 상당한 부분을 차지하고 있는 한자어에도 적용될 수 있을 것이다. 이와 같은 방법은 복합어나 파생어들의 의미를 파악하는 데에는 효과적일 것으로 생각되나, 구성 요소들의 단순 합이 단어 의미가 되지 않는다는 점에서 어휘 의미를 잘못 유추하게 될 위험성이 있다.

다음으로 문맥적 정보를 활용하는 능력은 단어 의미를 획득하는 일반적인 방법과 연관되어 있다. 문맥 내의 풍부한 정보들은 단어 의미의 원활한 추론을 가능하게 할 것이나, 문맥적 정보를 제대로 활용할 수 있는 전략을 갖추지 못하거나, 문맥이 구체화되지 않은 문장의 경우 어휘 의미 파악이 어려워질 수 있다는 난점이 있다. 우선적으로 문맥적 정보의 활용 전략을 구안해야 할 필요성이 여기에서 제기된다.

어휘 구사 능력 중 관습적 용법을 구사하는 능력은 언어 사회의 일상적인 언어 용법(usage)을 활용하는 것이다. Cruse(1986)가 지적한 것처럼, 낱말은 다른 낱말과 친밀성을 유지하고 있다. 이 친밀성은 통합적 친밀성과 계열적 친밀성으로 나뉘는데, 관습적 용법을 구사하는 것은 통합적으로 친밀성이 높은 어휘들을 연합시켜 나가는 과정이다. 예를 들어, ‘밥’이라는 단어는 ‘먹다, 하다, 짓다, 맛있다’ 등의 단어들과 통합적으로 연결될 가능성이 무척 높다. 이러한 면에 초점을 맞추어 어휘를 지도하기 위해서는 일차적으로 어휘 용법의 조사 작업이 필수적으로 요청되며, 어휘들간의 친밀성의 정도를 매기는 작업이 이루어져야 하며, 어휘들의 언어 사전도 만들어져야 할 것이다.

개성적 용법을 구사하는 능력은 친밀성이 낮은 두 어휘들을 연합시켜, 사회적으로 용인 가능한 언어 표현들을 만들어나가는 것이다. ‘울음’, ‘타다’, ‘가을’, ‘강’이라는 어휘들은 통합적인 친밀성이 낮지만, 작가는 이들 어휘들을 이용하여, ‘울음이 타는 가을 강’이라는 개성적인 표현을 만들어내고 있다. 일반적으로 문학적인 언어 사용들이 개성적이고 창조적인 언어 사용의 전범으로 여겨지지만, 일상적인 언어에도 이와 같은 측면은 충분히 담겨 있다.

그런데, 이와 같은 개성적인 표현들을 산출하게 하는 기제는 표현자의 의도, 표현 대상의 속성, 어휘의 통사 방식 등 매우 다양하다. 따라서 어휘 교육은 표현력 신장을 전적으로 도모하는 것이 아니라, 표현력 신장에 부분적으로 기여한다고 할 수 있다.

어휘 교육을 통한 표현 능력의 신장을 위해서는 어휘의 의미 자질 확인 및 자유 연상 과정을 통한 어휘 의미 자질의 활성화 그리고, 어

회간의 의미 자질의 공통점을 추출할 수 있는 전략이 동원되어야 한다.¹²⁾

VI. 결론 및 제언

국어교육에서 어휘는 상당히 중요한 부분을 차지하여야 하는데도 불구하고, 실제 교육과정 및 교육 현장에서는 그 위상이 제대로 평가되지 않았다. 본고는 이러한 상황에서 어휘를 가르치는 의의 및 가능성을 탐색하고, 그 속에서 어휘 지도의 방법을 비판적으로 고찰하고자 하였다.

그 결과, 언어 사용 능력을 신장하고자 하는 국어교육 내에서 어휘 교육은 독자적인 가능성을 지니고 있음을 확인하였으며, 그 가능성을 실현하기 위해서 교육 대상을 어휘소로 설정하고, 지도 내용을 어휘 사용 능력의 입장에서 구체화하였다. 그리고 지도 내용에 따른 어휘 지도 방법을 비판적으로 검토하였다.

이러한 논의는 실천적인 연구를 통하여 현실화되어 그 가능성을 검증하고, 그것은 다시 교육과정 개발 및 교과서의 개발, 그리고 교사 교육 등의 제도화로 연결되어야 할 것이다.

12) Nation(1990)은 이러한 전략의 구체적인 지도 방법으로서, 어휘모눈표(vocabulary grid) 채워넣기, 연관성(cline) 파악하기, 낱말송이(clusters) 만들기, 연어성(collocation) 판단 등을 제시하였다. Nation(1990: 96~101)

《참고문헌》

- 김광해(1988), 「이차 어휘의 교육에 대하여」, 『선청어문』 16·17 합집, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- _____(1993), 『국어어휘론개설』, 집문당.
- _____(1997), 「어휘력과 어휘력의 평가」, 『선청어문』 25집, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 김용석(1991), 「어휘 지도에 대하여」, 『모국어교육』 9집, 모국어교육학회.
- 김용현(1997), 「의미 지도 그리기를 통한 어휘력 신장 방안 연구」, 교원대 석사학위논문.
- 김철남(1997), 『우리말 어휘소 되기』, 한국문화사.
- 김현숙(1994), 「효율적인 어휘 지도 방안 연구」, 교원대 석사학위논문.
- 노명완·박영목·권경안(1988), 『국어과교육론』, 갑을출판사.
- 마광호(1992), 「국어교육의 내용 설정을 위한 일연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 박수자(1998), 「사고, 지식, 어휘의 교육적 함의」, 『국어교육 연구과제의 탐색』, 국어교육학회 '98학술 자료집.
- 박영목·한철우·윤희원(1996), 『국어교육학원론』, 교학사.
- 서희정(1995), 「어휘 지도 방법의 고찰—중 1 국어교과서를 중심으로」, 성균관대 석사학위논문.
- 손영애(1992), 「국어 어휘 지도 방법의 비교 연구—한자 이용 여부를 중심으로」, 서울대 박사학위논문.
- 오미향(1993), 「어휘 의미 지도에 관한 연구—국민학교 국어과 교육을 중심으로」, 연세대 석사학위논문.
- 이성영(1991), 「국어교육의 내용 설정 및 그 구조화 가능성 탐색」, 『국어교육학연구』 제1집, 서울대학교 국어교육학회.
- _____(1995), 「국어교육 내용의 구조」, 『국어교육의 내용 연구』, 서울대학교 출판부.
- 이영숙(1996), 「국어과 지도 대상 어휘의 선정 원리에 관한 연구」, 서울대 석사학위논문.
- 이용주(1990), 「언어단위에 대하여」, 『국어교육』 69·70, 한국국어교육연구회.

- 정인숙(1995), 「독해력 향상을 위한 어휘 지도 연구—문맥적 실마리에 의거한 방법을 중심으로」, 서울대 석사학위논문.
- 최영환(1993), 「합성 명사의 지도에 대한 연구」, 서울대 박사학위논문.
- 최웅환(1998), 「어휘력 평가의 현황」, 『98 학술발표회 자료집』, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.

I. S. P Nation, *Teaching and Learning Vocabulary*, Heinle & Heinle Publishers.

John R. Taylor(1995), *Linguistic Categorization*, Oxford University Press, 「인지언어학이란 무엇인가」, 조명원 · 나익주 옮김(1997). 한국문화사.

Margaret G. McKewon · Mary E. Curtis ed.(1987), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates.